

Esquema de calificación

Noviembre de 2025

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 2

© International Baccalaureate Organization 2025

All rights reserved. No part of this product may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems, without the prior written permission from the IB. Additionally, the license tied with this product prohibits use of any selected files or extracts from this product. Use by third parties, including but not limited to publishers, private teachers, tutoring or study services, preparatory schools, vendors operating curriculum mapping services or teacher resource digital platforms and app developers, whether fee-covered or not, is prohibited and is a criminal offense.

More information on how to request written permission in the form of a license can be obtained from <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

© Organisation du Baccalauréat International 2025

Tous droits réservés. Aucune partie de ce produit ne peut être reproduite sous quelque forme ni par quelque moyen que ce soit, électronique ou mécanique, y compris des systèmes de stockage et de récupération d'informations, sans l'autorisation écrite préalable de l'IB. De plus, la licence associée à ce produit interdit toute utilisation de tout fichier ou extrait sélectionné dans ce produit. L'utilisation par des tiers, y compris, sans toutefois s'y limiter, des éditeurs, des professeurs particuliers, des services de tutorat ou d'aide aux études, des établissements de préparation à l'enseignement supérieur, des fournisseurs de services de planification des programmes d'études, des gestionnaires de plateformes pédagogiques en ligne, et des développeurs d'applications, moyennant paiement ou non, est interdite et constitue une infraction pénale.

Pour plus d'informations sur la procédure à suivre pour obtenir une autorisation écrite sous la forme d'une licence, rendez-vous à l'adresse <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

© Organización del Bachillerato Internacional, 2025

Todos los derechos reservados. No se podrá reproducir ninguna parte de este producto de ninguna forma ni por ningún medio electrónico o mecánico, incluidos los sistemas de almacenamiento y recuperación de información, sin la previa autorización por escrito del IB. Además, la licencia vinculada a este producto prohíbe el uso de todo archivo o fragmento seleccionado de este producto. El uso por parte de terceros —lo que incluye, a título enunciativo, editoriales, profesores particulares, servicios de apoyo académico o ayuda para el estudio, colegios preparatorios, desarrolladores de aplicaciones y entidades que presten servicios de planificación curricular u ofrezcan recursos para docentes mediante plataformas digitales—, ya sea incluido en tasas o no, está prohibido y constituye un delito.

En este enlace encontrará más información sobre cómo solicitar una autorización por escrito en forma de licencia: <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

Cómo utilizar el esquema de calificación de Filosofía del Programa del Diploma

Las bandas de calificación para la evaluación constituyen la herramienta formal para evaluar los exámenes escritos y en estas bandas de calificación para la evaluación se pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a examinadores con las posibles direcciones que haya tomado el alumnado en el desarrollo de sus respuestas para demostrar sus habilidades filosóficas. Los puntos que se indican no son ni puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y para facilitar la aplicación de la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación para la evaluación que se exponen en la página 8 para las respuestas de la parte A y en la página 9 para las respuestas en la parte B.

Es importante que se entienda que la idea principal del curso es fomentar *hacer* filosofía y que esto implica actividad y dedicación a lo largo del programa de dos años, en lugar de enfatizar la demostración de conocimiento en un conjunto de pruebas de examen al final. Incluso en los exámenes, las respuestas no deben evaluarse con respecto a cuánto *sabe* el alumnado, sino a cómo son capaces de utilizar su conocimiento para apoyar un argumento utilizando las habilidades referidas en las distintas bandas de calificación para la evaluación publicadas en la guía de la asignatura, reflejando una implicación en la actividad filosófica a lo largo del curso. Como herramienta para ayudar a examinadores a evaluar las respuestas, los siguientes puntos deben tenerse presentes al utilizar el esquema de calificación:

- El curso de Filosofía del Programa del Diploma está diseñado para promover las habilidades del alumnado para *hacer* filosofía. Se puede acceder a estas habilidades través de la lectura de las bandas de calificación para la evaluación en la guía de la asignatura
- El esquema de calificación no intenta presentar una respuesta modelo o correcta
- El esquema de calificación tiene un párrafo de introducción que contextualiza el énfasis de la pregunta planteada
- Los puntos que aparecen después del párrafo son sugerencias de puntos posibles a desarrollar pero que no deben considerarse una lista prescriptiva, sino más bien una lista indicativa de lo que podría aparecer en la respuesta
- Si hay nombres de filósofos/as y referencias a su trabajo incorporadas en el esquema de calificación es para ayudar a dar un contexto y no refleja un requisito de que dichos autores y referencias deban aparecer en la respuesta: son posibles líneas de desarrollo
- El alumnado puede seleccionar adecuadamente a partir de una amplia variedad de ideas, argumentos y conceptos para la pregunta que estén respondiendo y puede que utilicen material de manera eficaz que *no* se mencione en el esquema de calificación
- Al evaluar las respuestas, se deben tener en mente los términos de instrucción para Filosofía según están publicados en la guía de la asignatura de Filosofía
- En los esquemas de calificación para la Prueba 2 se exige más contenido específico ya que la Prueba requiere que se estudie un texto y las preguntas planteadas se derivarán de ese texto. El esquema de calificación mostrará lo que es pertinente tanto para las respuestas a la parte A como para la B. En las respuestas a la parte B, el alumnado puede seleccionar otro material que consideren pertinente
- Las respuestas a la parte A y la parte B deben evaluarse utilizando las bandas de calificación específicas de la evaluación.

Nota a examinadores

Los alumnos tanto del Nivel Superior como Nivel Medio responden a **una** pregunta sobre los textos prescritos. Cada pregunta consiste en dos partes y se debe responder a ambas partes de la pregunta (a y b).

Prueba 2 parte A bandas de calificación

Esta tarea requiere que se responda a una pregunta de dos partes sobre el texto prescrito que se haya estudiado en profundidad en clase. Se les presenta la opción de dos preguntas por texto y deben responder a ambas partes A y B de la pregunta que elijan. Para esta tarea, se les permite consultar una copia limpia no anotada del texto prescrito durante el examen. Se espera que hagan referencias explícitas a este texto en sus respuestas.

La pregunta de la Parte A requiere que expliquen un concepto, cuestión o argumento específico del texto prescrito. Se espera que incluyan referencias explícitas al texto para sustentar su explicación.

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–2	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra escasa comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. • La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es mínima. Los puntos que se plantean son superficiales y a menudo no están claros. Hay pocas o ninguna referencia al texto.
3–4	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra una comprensión básica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. • La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es básica y requiere desarrollo. Los puntos que se plantean son a menudo imprecisos o vagos y, a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. Hay alguna referencia al texto.
5–6	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra cierta comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se utiliza vocabulario filosófico, a veces de manera apropiada. • Hay una explicación satisfactoria del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto, aunque le falta precisión y detalle en algunas partes. Los puntos que se plantean son pertinentes, pero carecen de corrección y detalle. Se hacen referencias específicas al texto, aunque estas son a veces ineficaces.
7–8	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra una buena comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. • La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es clara, pero requiere un mayor desarrollo. Los puntos que se plantean son pertinentes y correctos, pero carecen de detalle. Hay referencias específicas al texto.
9–10	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra muy buena comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se hace un uso correcto y preciso del vocabulario filosófico. • La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es clara y está bien desarrollada. Los puntos que se plantean son pertinentes, correctos y detallados. Hay referencias específicas y eficaces al texto.

Prueba 2 parte bandas de calificación

La Parte B requiere que se lleve a cabo una discusión crítica de un concepto, cuestión o argumento específico del texto prescrito. Ya que tanto la parte A como la B de cada pregunta se basa en el mismo concepto, cuestión o argumento específico del texto prescrito, no es necesario que se repita la explicación de la respuesta en la Parte A.

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–3	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra escasa comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. Los puntos que se plantean son a menudo incorrectos y no están claros. Hay pocas o ninguna referencia al texto. • La respuesta es descriptiva. El análisis presentado es superficial o incoherente. No se incluyen ejemplos o estos son irrelevantes. Se discuten poco o nada los diferentes puntos de vista. Cuando se incluye una conclusión, esta es muy superficial o no es consistente con el resto de la respuesta.
4–6	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra una comprensión básica y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. • Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. Los puntos que se plantean son a menudo imprecisos o vagos y, a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. Hay alguna referencia al texto. • Hay un análisis limitado y, en general, la respuesta es más descriptiva que analítica. Se incluyen ejemplos pero son ineficaces. Hay poca discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión simplista.
7–9	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra cierta comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada. Los puntos que se plantean son pertinentes pero carecen de corrección y desarrollo. Se hacen referencias específicas al texto, aunque estas son a veces ineficaces. • La respuesta contiene un análisis, aunque este carece de desarrollo. Se incluyen ejemplos. Hay cierta discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión.
10–12	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra una buena comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. • Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. Los puntos que se plantean son pertinentes y correctos, pero carecen de detalle. Hay referencias específicas al texto. • La respuesta contiene un análisis crítico, aunque este carece de detalle. Se incluyen ejemplos para apoyar la discusión. Hay discusión de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión que es consistente con los argumentos presentados.
13–15	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra muy buena comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. • Se hace uso correcto y preciso del vocabulario filosófico. Los puntos que se plantean son pertinentes, correctos y detallados. Hay referencias específicas y eficaces al texto. • La respuesta contiene un análisis crítico bien desarrollado. Se incluyen ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay una discusión crítica de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión razonada y claramente articulada que es consistente con los argumentos presentados.

Alfred Jules Ayer: *Lenguaje, verdad y lógica*

1. (a) Explique la crítica de Ayer a la metafísica. [10]

(b) Evalúe la crítica de Ayer a la metafísica. [15]

La crítica de Ayer a esta tesis metafísica constituye la espina dorsal de su análisis en el capítulo 1. El punto de partida de su discusión es el caso de aquellos que creen que se puede tener conocimiento de una realidad trascendente, alegando que los argumentos que utiliza para refutarlos “se podrán posteriormente aplicar a toda la metafísica” (p. 13). Continúa explicando que una manera de atacar a un metafísico que afirma tener conocimiento de una realidad más allá del mundo fenomenológico, “sería exigir de qué premisas se deducían sus proposiciones” (p. 13). El análisis continúa con el desarrollo de las consideraciones sobre la posibilidad de presentar premisas de una naturaleza empírica o, si no, de acudir a la justificación en una intuición intelectual. La primera evaluación de todo esto demuestra que lo que se requiere es “una crítica de la naturaleza de las afirmaciones que consisten” (p. 14) en un sistema de metafísica transcendental. El contraste entre la tesis propuesta y la idea “de que se puede ser un metafísico sin creer en una realidad trascendente” (p. 13) es central al análisis de Ayer.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El propósito y método de la filosofía
- El rechazo de Kant a la metafísica basado en la idea de que los metafísicos ignoran los límites del entendimiento humano
- La oposición de Ayer a Kant: la acusación contra ellos es que desobedecen las reglas que gobiernan el uso fundamental del lenguaje
- La verificabilidad como criterio para probar la importancia de las afirmaciones de hecho
- La distinción entre verificación concluyente y parcial.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Enfoques tradicionales a la metafísica: el empirismo y el racionalismo, por ejemplo, Locke, Hume y Descartes
- ¿Es la filosofía casi exclusivamente una actividad analítica?
- La medida en que las frases metafísicas no expresan ni tautologías ni hipótesis empíricas, p. ej. Carnap
- ¿Explica por completo la confusión lingüística, como la fuente principal de la metafísica, la naturaleza y el ámbito de la metafísica?
- La medida en que las proposiciones se pueden verificar de manera concluyente
- Las maneras de entender el conocimiento y la posibilidad de la metafísica
- La metafísica, la poesía y el arte, p. ej. Heidegger.

2. (a) **Explique la afirmación de Ayer de que la ética debe hacer un análisis de los términos éticos.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Ayer de que la ética debe hacer un análisis de los términos éticos.** [15]

Para Ayer los sistemas usuales de la ética están “muy lejos de ser un todo homogéneo” (p. 104). Contienen partes de la metafísica, análisis de los conceptos que no son éticos y, lo que es más importante, sus “contenidos éticos reales son en sí mismos de tipos muy diferentes” (p. 105). Identifica cuatro clases principales: proposiciones que expresan definiciones de conceptos éticos o juicios sobre la legitimidad de ciertas definiciones; proposiciones que describen los fenómenos de la experiencia moral; exhortaciones de la virtud moral; y, por último, los propios juicios éticos. Según él, la distinción entre estas cuatro clases “es a menudo ignorada por los filósofos de la ética, y como resultado es a menudo muy difícil deducir de sus obras lo que están intentando descubrir o probar” (p. 105). Continúa afirmando que “solamente la primera de las cuatro clases, es decir la que contiene las proposiciones relacionadas con las definiciones de los términos éticos, se puede decir que constituye la filosofía ética” (p. 105). Esto clarifica la tarea de la ética, pero es inmediatamente sujeto a la objeción desde otros puntos de vista en cuanto a que limita, o incluso empobrece, la reflexión ética. Estas opiniones contrarias podrían ilustrarse con las variedades de la fenomenología (p. ej. Scheler) o la ética dialógica de Taylor que adopta una postura más amplia o más inclusiva de la reflexión ética.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La opinión de que todas las proposiciones sintéticas son hipótesis empíricas como base para el análisis ético
- La distinción entre afirmaciones éticas descriptivas y normativas
- Los conceptos éticos normativos no se pueden reducir a conceptos empíricos
- La idea de que los juicios de valor no son afirmaciones científicas sino emocionales
- El enfoque empirista como desafío a la fundamentación metafísica de la ética.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La medida en que se pueden definir los conceptos éticos
- Una comparación y contraste con otras teorías o enfoques éticos, por ejemplo: las teorías de la virtud, las teorías deontológicas o las teorías teleológicas
- La medida en que la principal (si no la única) tarea de la filosofía debe ser el análisis de las proposiciones y definiciones
- El enfoque de Ayer y la actual expansión de los horizontes éticos, p. ej. la ética medioambientalista
- El enfoque a la metafísica como un tipo de poesía errónea y la opinión correspondiente de la ética como expresión de sentimientos o emociones
- ¿Es la propuesta de construir la ética como un análisis de los conceptos éticos un tipo de matematización de la ética? p. ej. *Ethica Ordine Geometrico Demonstrata* de Spinoza.

Simone de Beauvoir: *El segundo sexo*, vol. 1 parte 1, vol. 2 parte 1 y vol. 2 parte 4

3. (a) **Explique la descripción de De Beauvoir de las tensiones que surgen entre la niña y sus padres.** [10]
- (b) **Evalúe la descripción de De Beauvoir de las tensiones que surgen entre la niña y sus padres.** [15]

Esta pregunta apunta fundamentalmente al volumen 2 del capítulo 1 (Infancia), aunque se puede hacer referencia a otros capítulos también. De Beauvoir describe la infancia de la niña como una transición desde expectativas inocentes sobre su propia libertad hacia un darse cuenta de que está “destinada para otro” y que no se la va a tratar igual que a los hombres. Esta transición la facilitan sus padres, que son a la vez una fuente de amor y de antagonismo para la niña. El alumnado debe identificar tensiones específicas entre los padres y los hijos en la descripción de De Beauvoir, tales como las frustraciones que surgen de que te castigue alguien que te ama, o el rechazo de la niña a su madre a la vez que se da cuenta que está ella misma destinada a la maternidad. Las respuestas satisfactorias pueden también distinguir entre la relación con la madre y con el padre, las cuales pronto se revela que son diferentes y desiguales. El alumnado podría conectar las tensiones que identifiquen con temas filosóficos más profundos del libro, tales como la alienación, la inmanencia o la mala fe. También podrían comentar en la naturaleza cíclica de ser padres, que pasa tensiones de una generación a la siguiente que son tanto la causa como el efecto de la opresión patriarcal. El alumnado también puede desear desafiar el pesimismo de De Beauvoir rechazando su sentido fatalista o apuntando aspectos positivos y de cuidado en la relación entre padres e hijos.

Debe apuntarse que otro capítulo, Maternidad, trata explícitamente la pregunta planteada, pero no está incluido en el texto central prescrito. No se espera que el alumnado haga referencia al material de este capítulo, aunque si lo hacen bien, se les debe puntuar por ello.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Las confusiones de la infancia temprana y el privilegio temprano de las niñas sobre los niños (p. 296)
- La niña que trata a su muñeca de la misma manera que su madre la trata a ella (p. 307)
- La curiosidad en la infancia y más tarde alienación sobre el tema de la procreación (pp. 308 y 324)
- El infante que aprende que la madre es “inferior” al padre (p. 312) y el papel de los medios de comunicación, la religión y la mitología (p. 313)
- La rebelión contra la madre (p. 319)
- La (falta de) comunicación de la madre con respecto a la pubertad, la menstruación y la iniciación sexual (p. 334).

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Las madres “imponiendo su destino” a sus hijas (p. 306)
- El abandono y el doloroso proceso del destete (p. 294)
- La revisión de De Beauvoir del complejo de Electra y Edipo de Freud (pp. 54 y 298)
- La transparencia del papel de la madre frente al misterio del papel del padre (p. 307)
- La alienación entre el hijo/a y la madre
- La suposición de una familia heteronormativa a lo largo de *El segundo sexo*
- Maneras en las que las experiencias de la temprana infancia afectan más tarde en la vida (p. ej. en el volumen 2, capítulo 4)
- Otras interpretaciones del lazo que existe entre una madre y una hija (p. ej. Irigaray o Kristeva).

4. (a) **Explique el significado de que los varones asuman papeles activos y las hembras asuman roles pasivos según De Beauvoir.** [10]
- (b) **Evalúe el significado de que los varones asuman papeles activos y las hembras asuman roles pasivos según De Beauvoir.** [15]

Esta pregunta invita al alumnado a relacionar a los hombres y mujeres con los conceptos de actividad y pasividad, dos conceptos clave que se usan a lo largo de *El segundo sexo*. De Beauvoir describe muchas situaciones en donde la actividad favorece a los hombres y la pasividad daña a las mujeres, en la infancia, las relaciones sexuales, el trabajo, y otras cosas. El alumnado puede identificar algunas de estas situaciones y conectarlas a temas filosóficos más profundos de *El segundo sexo*. Por ejemplo, pueden formular cómo la existencia pasiva lleva a la niña hacia la mala fe o cómo confrontar la pasividad propia lleva a varias formas de alienación. Otros pueden desear centrarse en la palabra “papel” y explorar las maneras en que los papeles de género son arbitrarios inauténticos o socialmente contruidos. Se podría encontrar una manera de evaluar la dependencia de De Beauvoir en la correlación del hombre activo y la mujer pasiva. Por ejemplo, se puede querer demostrar cómo los papeles de género activo o pasivo crean un círculo vicioso (p. 393) y explorar las maneras en que podemos confrontarlos o reconducirlos. Otros pueden enfrentarse a la idea de si actividad y pasividad son la manera correcta de caracterizar las relaciones masculinas y femeninas y considerar las maneras en que es (in)consistente con el antiesencialismo que autoproclama De Beauvoir o si ignora el concepto de poder.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La fertilidad y los “principios vitales” de mantener y crear (pp. 27 y 381)
- Las asimetrías en las relaciones sexuales y la penetración (pp. 35, 36, 346, 397, 398, 401, 408)
- La idea del empoderamiento de las mujeres en su lugar de trabajo y la mezcla de éxito y fracaso en la consecución de la igualdad (pp. 65 y 739)
- Cómo se les da a los niños un “aprendizaje en la violencia” (p. 354) y las ventajas de la fuerza física (p. 45)
- El pene como símbolo de actividad y transcendencia (p. 298)
- La pasividad frustrante del trabajo doméstico (p. 357).

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La distinción activo y pasivo en Aristóteles, Hegel y otros filósofos clásicos (p. 25)
- Las causas y consecuencias de los papeles de género y la posibilidad de cambiarlos
- Las consecuencias del encuentro de la niña con su propia pasividad: la envidia (p. 311), la mala fe (pp. 361, 381), el narcicismo (p. 372), la rebelión (p. 376), el masoquismo (pp. 37, 425) y la frigidez (p. 404)
- ¿Por qué los hombres y las mujeres tienen que complementarse? (p. 53)
- Las maneras en que la actividad y pasividad pueden trascender, por ejemplo, en la unión sexual (pp. 29, 401 y 422) o la poesía y la naturaleza (pp. 385 -388); las inconsistencias de De Beauvoir sobre la aceptación o rechazo de los conceptos activo y pasivo (pp. 38 y 57)
- El lesbianismo como una manera de encontrar la actividad y rechazar el poder masculino (pp. 366, 431 y 436)
- El reto de que la distinción activo y pasivo es en sí misma una reliquia del patriarcado o esencialismo (p. ej. Bell Hooks, *Teoría feminista: de los márgenes al centro*)
- La actividad y pasividad como elementos performativos de género (p. ej. Butler, *Problemas de género*); formas feministas de activismo.

Confucio: Las Analectas

5. (a) Explique las opiniones de Confucio sobre la humanidad/benevolencia (*ren*). [10]
 (b) Evalúe las opiniones de Confucio sobre la humanidad/benevolencia (*ren*). [15]

La pregunta invita a explicar y evaluar las opiniones confucionistas sobre la humanidad o benevolencia (*ren*). Se podría hacer referencia a 9.1 sugiriendo que no está clara una definición de la humanidad o benevolencia, aun así, en muchas secciones Confucio sugiere o bien de manera negativa o bien de manera positiva lo que se puede considerar humanidad o benevolencia. En 13.9 sugiere cómo la humanidad o benevolencia pueden verse privada y públicamente. En 12.2 Confucio iguala la práctica de la humanidad o benevolencia con el comportarse de tal manera que se haría con los demás lo que no se haría con uno mismo. La amplitud de cualidades asociadas con la humanidad o benevolencia. Estas son el soportar la adversidad y disfrutar de la prosperidad, pero tolerar a todo el mundo. A la vez, Confucio es pragmático al aceptar que la búsqueda de la humanidad o benevolencia no será constante ni fácil (4.6). La humanidad o benevolencia también deben ser un acto deliberado que refleje los rituales (*li*) y la virtud (*yi*) (8.2), lo que incluye un hombre virtuoso (*junzi*) que realice actos que agraden a la gente corriente. Se asume que los humanos no son inherentemente humanos o benevolentes, sino que pueden aprender la humanidad o benevolencia practicando las virtudes clave de la deferencia y piedad filial (*xiao*), la realización de los ritos y el autocontrol, con la palabra y la acción (17.17). Se podrían realizar paralelismos con la idea de Platón del “Bien” y cómo existe una fluidez de definiciones precisas y tipos de comportamiento específico junto con la certidumbre moral. El lado pragmático de las ideas asociadas con la humanidad o benevolencia también podría equipararse al liberalismo occidental.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La naturaleza de la virtud y una persona virtuosa
- La naturaleza de la persona virtuosa (*junzi*) como persona que debe demostrar humanidad o benevolencia (*ren*)
- El papel de los ritos y los rituales (*li*) como parte de la humanidad o benevolencia en la vida diaria
- La “doctrina del medio” y la naturaleza pragmática de Confucio
- Los tipos de cualidades que podrían encajar en la idea de humanidad o benevolencia: los pensamientos, los comportamientos, las actitudes y las aptitudes
- Las ventajas y desventajas de los comportamientos que no alteran o desafían las normas existentes
- El entendimiento confucionista de la naturaleza de los humanos, no simplemente como buena o mala, sino como “humana”.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La posible conexión entre la idea de Platón del “Bien” y la idea confucionista de la bondad cuando se equipara al *ren* (más absoluto) más que al *shan* (esta última es meramente acciones moralmente buenas)
- ¿Es la definición confucionista de lo bueno (12.1) demasiado negativa comparada con una versión del Nuevo Testamento cristiano de la regla de oro “trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti” (Mateo 7:12)? ¿refleja esto una naturaleza más realista de cómo se comportan los humanos o no?
- Relacionar el consecuencialismo con la humanidad o benevolencia confucionista
- La naturaleza pragmática de Confucio, que acepta la imperfección de los humanos
- El liberalismo occidental y la importancia de la razón y los gobernantes como modelo de personas morales
- Los problemas asociados a la imprecisión de las definiciones significan que las contradicciones confucionistas podrían limitar su habilidad para mantener una sociedad muy estática y controlada
- Los problemas asociados con equiparar los motivos a los resultados en cuanto al comportamiento
- La respuesta a la manera en que se comporta un desviado en una sociedad confucionista centrada en la humanidad o benevolencia
- La humanidad o benevolencia y el “principio del daño” de Mill junto al jainismo.

6. (a) Explique la opinión de Confucio del conocimiento (*zhi*). [10]

(b) Evalúe la opinión de Confucio del conocimiento (*zhi*). [15]

La clave para entender la relación de Confucio con el conocimiento (*zhi*) es aceptar una de sus premisas básicas respecto a que el conocimiento real es conocer la propia ignorancia. El conocimiento es activo y es un medio de iluminar el mundo (7.19). La fuente de gran parte del conocimiento es el pasado y las experiencias pasadas por lo que la conciencia y el aprendizaje de la experiencia se convierte en una vía al conocimiento (7.19). La búsqueda del conocimiento es el medio tanto para completar la comprensión del pasado (7.8) (encontrar las otras tres esquinas del cuadrado) como aumentar los niveles de autoconocimiento. Este enfoque de cómo el conocimiento y la comprensión se pueden desarrollar podría verse como algo parecido al método socrático. Por tanto, para Confucio el conocimiento no es diferente a un aspecto del *Tao* (o el Camino) para un taoísta. Las fuentes del conocimiento son quizás tripartitas: la reflexión interior, la observación del mundo y el aprendizaje que hacemos de los demás, incluso de aquellos que son personas de menor importancia (5.14). Una sumisión de todo conocimiento tanto a los ritos como a los rituales (*li*) parece central a un enfoque confucionista del conocimiento. En la sección 2, los pasos para conseguir conocimiento valioso parecen exponerse en 2.15, enfatizando el papel del pensamiento, mientras que en 2.17 se enfatiza la necesidad de entender los límites de nuestro conocimiento.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Maneras de adquirir conocimiento tanto pasivas como activas
- El papel de los libros, la gente y la experiencia directa en el desarrollo del conocimiento (*zhi*)
- Formas experienciales de educación; la autorrealización como fuente de conocimiento
- La relación de la adquisición del conocimiento y el hombre virtuoso (*junzi*)
- El conocimiento y la interacción con los ritos y los rituales (*li*)
- El papel del conocimiento y su impacto en la movilidad social y la reacción de Confucio ante esto
- El proceso educativo en la época de Confucio y las jerarquías en la sociedad.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La relación entre el aprendizaje (*xue*), el conocimiento y los cambios paradigmáticos
- La relación entre la imaginación y el conocimiento; se podrían realizar paralelismos con la opinión de Einstein del estatus de la imaginación
- La relación del conocimiento con la virtud, los ritos y los rituales
- La limitación al acceso al conocimiento y las relaciones entre “gente tacaña” (*xiaoren*) y la persona virtuosa (*junzi*)
- Dewey y la educación experimental y la opinión de Confucio sobre cómo se adquiere el conocimiento
- La medida en que Confucio pudo reconciliar un producto de conocimiento en aumento, el progreso social, con defender a la vez el mantenimiento de una sociedad estable y ordenada
- Se podría contrastar con Platón; sobre el conocimiento, el método socrático y aspectos de la educación
- La medida en que la iluminación (un producto del crecimiento del conocimiento) estaba limitada al yo interior más que al cambio social.

René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

7. (a) **Explique la teoría cartesiana de las ideas.** [10]

(b) **Evalúe la teoría cartesiana de las ideas.** [15]

La pregunta pide una explicación y evaluación de la teoría cartesiana respecto a las ideas como se formulan en la tercera meditación. Descartes abre sus argumentos con un inventario de lo que conoce clara y distintamente como verdadero, p. ej. que existe como sustancia pensante que duda, afirma, niega, entiende, imagina y tiene sensaciones. Para Descartes la mente es una sustancia, pensante es un atributo de esa sustancia y una idea es un modo de pensar que representa objetos de la mente. Una idea es una forma de pensamiento que posee una realidad formal ya que es una cosa producida por la mente que existe y posee una realidad objetiva, ya que puede ser una representación de algo. Las ideas son luego divididas en tres tipos: facticias producidas por la mente y que la mente puede controlar y manipular; adventicias que las produce algo externo y la mente no las puede ni controlar ni manipular; innatas que la mente encuentra presente en sí misma, son derivadas por el uso de la razón y no se pueden manipular ni negar. Los tres tipos de ideas se diferencian en sus orígenes. Además, Descartes considera que las ideas se pueden entender materialmente como actos puros de la mente y objetivamente como representando objetos que existen fuera de la mente. En la tercera meditación Descartes afirma que todavía no es capaz de concluir clara e indudablemente que los objetos existen realmente fuera de la mente y, por tanto, tiene que tratar concluyentemente la posibilidad de estar engañado con la demostración de la existencia de un Dios que no engaña (tercera y quinta meditación) y la existencia de los objetos materiales (sexta meditación).

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La naturaleza de las ideas facticias (creaciones de la mente que no defienden la realidad objetiva), innatas (ideas claras y distintas que se encuentran en la propia mente sin un origen físico aparente) y las ideas adventicias (ideas con orígenes sensoriales aparentemente externos)
- Las ideas como una simple forma de pensar producidas por el intelecto que representa objetos de la mente
- Las ideas como formas de percepción; la fiabilidad de la percepción sensible
- Las ideas como imágenes puramente mentales con un contenido que solo existe en la mente frente a las ideas como objetos presentados a la mente que representan objetos como realmente existen independientemente de la mente
- Las ideas como imágenes mentales; las ideas como falacias; la realidad formal y objetiva de las ideas
- Las ideas que se creen verdaderas de manera equivocada por “inclinación espontánea” frente a las ideas confirmadas como verdaderas por la “luz natural”.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es siempre necesario cuestionar la relación de las ideas con su fuente de independencia en la mente, los objetos externos, p. ej. la idea de Berkeley de que las ideas son puramente dependientes de la mente?
- Nuestras percepciones basadas en los sentidos no nos engañan en cuanto a representaciones de lo que existe objetivamente; los objetos independientes de la mente, p. ej. la opinión de Austin de que siempre recibimos datos sensibles fiables; la opinión de Russell con respecto a los datos sensibles
- La defensa de la teoría de las ideas innatas cartesiana, p. ej. el rechazo de Locke y Hume a las ideas innatas
- ¿Es posible el realismo directo en el contexto de la teoría cartesiana de las ideas, p. ej. semejanzas con el rechazo de Russell al realismo directo? ¿Amenaza la teoría cartesiana de las ideas un acceso cognitivo fiable a la realidad? Comparaciones de la teoría platónica de las ideas y la teoría cartesiana de las ideas
- Las ideas facticias: la ilusión, el engaño, la alucinación y el error

- ¿Genera realmente la teoría cartesiana de las ideas los problemas asociados con la relación del que conoce y lo que se conoce?
- Posibles métodos para la confirmación de la fiabilidad de las ideas adventicias de Descartes: p. ej. el pragmatismo de James, Pierce y Dewey; la teoría de la coherencia de Kant, Hegel, Brand Blanscard y Nicholas Rescher; la teoría de la verificación de Rudolf Carnap y A. J. Ayer
- ¿Es la teoría cartesiana de las ideas un ejemplo de representacionismo (las ideas son solo objetos mentales) o de un realismo directo (las ideas que están presentes en la mente pueden ser de objetos que son independientes de la mente)?

8. (a) **Explique la prueba ontológica de Descartes para la existencia de Dios.** [10]
- (b) **Evalúe la prueba ontológica de Descartes para la existencia de Dios.** [15]

Esta pregunta pide una explicación y evaluación de la prueba ontológica cartesiana para la existencia de Dios según se presenta en la quinta meditación. Mientras que el argumento ontológico es independiente del argumento cosmológico que presenta Descartes en la tercera meditación, se podría hacer alguna referencia al argumento cosmológico. El argumento ontológico se establece en el contexto del intento de Descartes por eliminar la duda y el engaño y conocer con certeza la existencia de lo material. Al considerar las ideas claras, distintamente conocidas y verdaderas de la aritmética, la geometría y la matemática pura, que él considera que ya conocemos y que no son invenciones de su propia mente, Descartes pregunta si puede seguir un proceso similar con respecto a la existencia de Dios. Afirma que no encuentra en su mente la idea clara y distinta de un ser supremamente perfecto. Mientras que puede distinguir la existencia de la esencia con respecto a algunas de las cosas que encuentra en su mente, no puede hacerlo con la idea de Dios. Sería una contradicción concebir a Dios como no existente; la existencia es un atributo necesario de un Dios supremamente perfecto. No es mi pensamiento el que impone esta conclusión, sino la necesidad de la idea del propio Dios. Cuando pienso en Dios, debo dotarle de todas las perfecciones y la existencia es la más importante de todas. Por último, Descartes concluye que la idea de Dios no procede de él; es una idea innata que se encuentra en la mente sin ningún origen empírico.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La naturaleza del argumento ontológico como un modo de argumentación deductivo, a priori, y racional
- La existencia de un Dios supremamente perfecto requería disipar la posibilidad de la duda y el engaño, así como garantizar la existencia de las cosas materiales
- La existencia como un atributo necesario de un ser supremamente perfecto; la existencia contingente frente a la existencia necesaria; semejanzas con otros argumentos ontológicos, p. ej. San Anselmo, Juan Duns Escoto, James Ross o el argumento cosmológico Kalām
- La naturaleza de las ideas innatas: no son invenciones de la mente, no dependen de la experiencia sensible, tienen contenido claro e indudable en sí mismo; las verdades de la aritmética, la geometría y la matemática pura como ejemplos de las ideas innatas; la idea innata de Dios como el ejemplo más importante de una idea innata
- La derivación de la existencia de Dios de un análisis lógico de los conceptos; un Dios supremamente perfecto que no existe es una contradicción
- La imposibilidad de separar la existencia necesaria de la esencia de Dios, p. ej. Hegel o N. Malcolm
- La propia existencia de Dios, no las invenciones de la mente, es lo que me compele a afirmar la existencia necesaria de Dios; afirmar la existencia necesaria conlleva afirmar todas las perfecciones de Dios.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La legitimidad del movimiento desde la existencia lógica a la ontológica, p.ej. la valoración de John Hick del argumento ontológico cartesiano
- Críticas a la noción cartesiana de las ideas innatas, p. ej. Locke, Hume o Aristóteles
- Semejanzas entre las ideas innatas de Descartes y la teoría del recuerdo del conocimiento de las Formas de Platón
- Las objeciones de Gaunilo a la conexión de la existencia con la idea de una entidad perfecta, p. ej. el argumento ontológico de San Anselmo
- Las objeciones de Pierre Gassendi al uso de Descartes de la existencia como una propiedad atribuible a la idea de un Dios supremamente perfecto
- Las objeciones de Kant al argumento ontológico de Descartes
- El argumento ontológico de Descartes como un ejemplo de razonamiento circular o petición de principio, p. ej. la estimación de Schopenhauer de la debilidad de los argumentos cartesianos

- La imposibilidad de plantear entidades lógicamente existentes, p. ej. la posición de J. N. Findlay respecto al argumento ontológico de Descartes; ¿cómo de convincente es el argumento ontológico de Descartes?
- Un ser supremamente perfecto no es contrario a la razón ya que la excelencia máxima puede existir en un mundo posible, p. ej. la evaluación de Plantiga del argumento ontológico para la existencia de Dios.

Frantz Fanon: *Piel negra, máscaras blancas*

9. (a) **Explique la descripción de Fanon de cómo la mirada blanca afecta la experiencia vivida del hombre negro.** [10]

(b) **Evalúe la descripción de Fanon de cómo la mirada blanca afecta la experiencia vivida del hombre negro.** [15]

En el capítulo 5, Fanon empieza con una frase: “¡Mira!, ¡un negro!”. Este capítulo viene después de que Fanon haya dado explicaciones de su teoría del complejo de inferioridad que surge en la población colonizada como parte esencial de la experiencia colonial. Fanon también lleva a cabo un enfoque psicoanalítico de la experiencia de ser colonizado, pero en el capítulo 5, explora conceptos, previamente mencionados, para observar atentamente la experiencia de la gente de color bajo el gobierno colonial. El uso de un colonizador de la palabra “negro” es racista. No es la intención racista del uso de la palabra, sino el mero uso el que constituye racismo. La mirada blanca no puede evitar esta esencial consecuencia. Fanon utiliza la obra famosa de Sartre sobre el antisemitismo, en donde Sartre ofrece una descripción de cómo el lenguaje usado desde un punto de vista fija la identidad del “otro”. Sin embargo, Fanon considera el racismo en contra de los negros diferente del antisemitismo porque el racismo en contra de los negros refleja un juicio de superioridad en el hablante, mientras que en el antisemitismo refleja el miedo a ser inferior al pueblo judío. Fanon explora las características del complejo de inferioridad (que están presentes a lo largo del libro) y considera cómo cierto racismo lo genera la propia comunidad negra a través de una forma compleja de internalización. Por ello, la mirada blanca no es la única causa del complejo de inferioridad.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Se evita ser para los demás si el hombre negro está en territorio propio
- La mirada blanca se investiga a través de la anécdota del niño que declara: “¡Mira!, ¡un negro!”
- La ontología es insuficiente para entender el ser del hombre negro porque no tiene en cuenta la experiencia vivida; el giro consistente hacia el sentimiento personal de inferioridad
- La noción de que puede haber una investigación sobre los atributos físicos del hombre negro (el “modelo corporal”, pero Fanon se da cuenta de que el área clave para su investigación no es su cuerpo, sino su piel
- Los datos “histórico raciales” proporcionados por el otro (la persona blanca)
- La persona negra, a la que se evita en el tren, es responsable no solo de sí misma, sino de su raza y antepasados
- “El hombre negro es un juguete en manos del hombre blanco” y la noción de negritud como si fuera la herida de un veterano de guerra.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es el pesimismo de Fanon sobre la posibilidad de factores universalizadores (incluso tan básicos como la fisiología) irracional o no convincente (“no tengo que buscar lo universal”, “soy un ser completo”)?
- ¿Es convincente su descripción del tratamiento de Sartre del antisemitismo frente al racismo en contra de los negros?
- ¿Convince su descripción de la noción de ser “distinto”?
- ¿Es esta una descripción convincente de la “mirada blanca” dado que la anécdota principal desarrollada como ilustración se refiere a las exclamaciones de un niño?
- ¿Cómo de convincente es su conclusión de que la persona blanca prescribe “para mí la humildad del tullido”?
- La descripción de Fanon de Césaire y su relación con su obra sobre la negritud
- La sustitución del pasado negro con la inevitable superioridad del presente científico e industrializado del colonizador.

10. (a) **Explique las opiniones de Fanon de la dialéctica hegeliana en cómo entiende el reconocimiento de ser negro.** [10]
- (b) **Evalúe las opiniones de Fanon de la dialéctica hegeliana en cómo entiende el reconocimiento de ser negro.** [15]

Fanon considera la perspectiva dialéctica de Hegel, la cual propone que los individuos se hacen conscientes de ser únicos a través de las interacciones con los demás. En el capítulo siete y final, Fanon considera la posición de la dialéctica hegeliana en la que los individuos se vuelven conscientes de sí mismos como individuos únicos por sus interacciones con los demás. Fanon lo critica. Él cree que esto puede resultar en el entendimiento de las interacciones entre negros y blancos, ese entendimiento está predicado en la perspectiva blanca. Fanon rechaza el concepto de reconocimiento que acude a una forma de humanidad que no reconoce la racialización, ya que no hay entendimiento humano que no implique la consideración de la raza. Fanon rechaza cualquier presunción de que el reconocimiento podría estar basado en estándares cuantificables impuestos por los europeos. El problema es que cualquier reconocimiento de lo negro se hace a través de ojos blancos. No hay escape al papel del colonizador en la vida de colonizado. Fanon cree que podría haber una posibilidad de transformación si los miembros de las diferentes comunidades plantean las preguntas correctas. La tarea es explorar esas formas supuestas de relación que permiten a la mirada blanca dominar la experiencia de la persona de color. En su lugar, Fanon quiere “inducir al hombre a actuar”.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La opinión de Fanon del enfoque dialéctico de Hegel
- El reconocimiento como la causa de la autoconsciencia (“es decir, es solo al ser reconocido e identificado”)
- El enfoque dialéctico acaba teniendo una perspectiva europea sobre los negros dictada por su estatus anterior de esclavos, por lo que no reconocen a la gente negra por sí misma
- Hay una idea preconcebida de lo que es un humano, la cual excluye tener en cuenta a la gente negra
- La opinión de Fanon es que la persona negra contribuye a la caracterización errónea del colonizador de la misma manera que el colonizador lo hace desde la perspectiva subjetiva del poder; la gente negra a través de su dependencia en la gente blanca también contribuye
- La dialéctica refuerza el racismo en contra de los negros y se necesita un enfoque diferente.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es la descripción histórica de Fanon suficientemente fiable para la tesis que tiene sobre la experiencia colonial?
- ¿Es la dialéctica hegeliana una descripción convincente de la esencia humana?
- Véase Paolo Freire y su obra sobre los oprimidos
- ¿Está justificada la insistencia en el complejo de inferioridad del negro?
- Fanon habla de que el hombre negro se vuelva “accional”, ¿es esta una llamada a la resistencia y la confrontación? Véase el contexto histórico de la obra de Fanon en Algeria
- Fanon busca una separación total con el pasado, ¿se puede lograr esto y es recomendable?
- Ejemplos de dialéctica, Marx, Platón y Sartre.

John Stuart Mill: *Sobre la libertad*

11. (a) Explique las opiniones de Mill sobre cómo podrían estar amenazadas las libertades de pensamiento y acción. [10]

(b) Evalúe las opiniones de Mill sobre cómo podrían estar amenazadas las libertades de pensamiento y acción. [15]

Esta pregunta pide una explicación y evaluación de las ideas de Mill sobre las maneras en las que las libertades de pensamiento y acción podrían estar amenazadas. Las respuestas pueden variar mucho con una diversidad de opiniones sacadas de los argumentos que propone Mill en sus distintos capítulos del texto, especialmente en los capítulos del 1 al 4. Las opiniones de Mill descansan en su creencia de que la libertad de la voluntad junto con la libertad civil y social son cruciales para la felicidad del individuo, el desarrollo del buen carácter y la mejora de la sociedad. Frente a este panorama e implicando al “principio del daño”, no se permite ninguna interferencia de una autoridad excepto en los casos en que la libertad de pensamiento y acción conlleve el daño de los individuos o de la sociedad en general. Las amenazas más tempranas a las libertades fundamentales de los individuos se encontraron en las sociedades antiguas en las que aquellos que gobernaban lo hacían en su propio interés y no eran responsables para con los que gobernaban. Según evolucionaron las sociedades, Mill argumenta que la libertad de pensamiento y acción quedo amenazada, por ejemplo, por las presiones ejercidas por “la tiranía de la mayoría”, la posible tiranía de las opiniones de una minoría, las restricciones ejercidas por “el despotismo de la costumbre”, la presunción de infalibilidad para decidir lo que es mejor para el individuo, la supresión de la discusión y el debate de las opiniones, las restricciones de la ley civil y criminal, y la influencia de la economía de mercado y la posesión de propiedad privada. Se pueden considerar preocupaciones con respecto a la efectividad del sistema educativo, prejuicio respecto a los puntos de vista religiosos y morales y el fallo para tomar seriamente la guía del individuo bien educado o el “genio”.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La primacía de los principios de libertad de pensamiento, expresión y acción; el “principio del daño” como el único principio que garantiza la interferencia con la libertad de pensamiento, expresión y acción personal o colectiva; el surgimiento, en la historia, del gobernado que exige establecer y defender sus derechos y libertades en contraste con las restricciones impuestas por los que gobiernan
- La descripción de Mill de “la tiranía de la mayoría”; la evolución de la noción de “la voluntad del pueblo” en la noción de “la voluntad de los más numerosos”; la posibilidad del surgimiento de las presiones de las opiniones de una minoría
- El “despotismo de la costumbre”; la costumbre como una amenaza para la variedad, creatividad e innovación en los modos de vivir, pensar y actuar; silenciando o ignorando la información de individuos bien desarrollados, bien educados (el “genio”; el silenciamiento de la discusión de las opiniones; la suposición de la infalibilidad por el individuo, una minoría o la mayoría)
- Limitaciones legítimas legales, criminales, morales y religiosas de la libertad en el espíritu del “principio del daño” frente a la persecución, el prejuicio y la ignorancia.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Los límites de la libertad de pensamiento, expresión y acción en la sociedad: legítimos frente a ilegítimos
- ¿Es “la tiranía de la mayoría” algo inevitable en una sociedad? p. ej. comparaciones con las opiniones de Platón, Aristóteles, James Madison o De Tocqueville
- ¿Protege adecuadamente el “principio del daño” la libertad de pensamiento, expresión y acción? p. ej. la defensa de Joel Feinberg a la descripción de Mill del “principio del daño” frente al rechazo del H. L. Hart del principio
- La costumbre, la tradición y los patrones de comportamiento normales como limitaciones para la libertad de pensamiento, expresión y acción, p. ej. la exploración de Nietzsche de la moral de la costumbre

- Afirmaciones de infalibilidad como amenazas para la libertad de pensamiento, p. ej. considerar semejanzas con la afirmación de Descartes para conseguir conocimiento claro, indudable y cierto o la defensa de Mark Kaplan del infalibilismo
- Amenazas contemporáneas a la libertad de pensamiento y acción, p. ej. *ghosting*, luz de gas, suspensión de cuentas en las redes sociales, supresión disimulada, la cultura de la cancelación o la censura de materiales publicados
- Factores socioeconómicos como limitaciones para la libertad de pensamiento, expresión y acción, p. ej. la opinión de Amartya Sen de que el desarrollo socioeconómico implica la expansión del derecho a elegir libremente
- La libertad inevitablemente implica algún tipo de limitación, p. ej. una comparación con el “principio del daño” de Mill y las prohibiciones de, por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (CIDCP) con respecto a la discriminación, el tratamiento cruel y degradante y la violación de la privacidad y la reputación.

12. (a) **Explique lo que entiende Mill por las acciones egoístas.** [10]
- (b) **Evalúe lo que entiende Mill por las acciones egoístas.** [15]

Esta pregunta pide una explicación y evaluación de lo que entiende Mill por conducta egoísta que solo afecta a los intereses del agente. Sus ideas están planteadas en el capítulo 5 del texto. El enfoque de Mill está guiado por su “principio del daño”, basado en su idea de la primacía del principio de libertad que da prioridad a la libertad personal frente a todas las expresiones de acción egoísta, excepto aquellas que entran dentro del contexto del “principio del daño” y que tienen en cuenta la determinación de los límites legítimos de la soberanía del individuo sobre sí mismo/a. Inspirado por un intento de establecer, tanto como sea posible, la libertad absoluta en el ámbito de las acciones egoístas, Mill establece esta idea en el contexto de preocupaciones más amplias. Por ejemplo, los individuos tienen una obligación cívica de seguir las leyes y reglas que protegen a todos los miembros de la sociedad para respetar los derechos legítimos de los demás, para contribuir a la defensa de la sociedad en general y para evitar dañar la reputación de los demás. Aparte de eso, un individuo, con plena soberanía sobre sí mismo/a, tiene “una libertad perfecta, legal y social, para actuar y asumir las consecuencias” cuando la acción afecta solamente a los intereses de ese individuo y a nadie más. Los individuos tienen la obligación de desarrollar virtudes para ser conscientes del desarrollo de sus mejores facultades mentales y morales, para buscar el apoyo de los demás al actuar en su propio interés y para permanecer sensibles a los sentimientos de los demás. Sin embargo, al final, el individuo es el que juzga en última instancia, pero debe estar preparado para aceptar el distanciamiento y el rechazo de los demás cuando sus acciones les ofendan. Solo en situaciones extremas se deben emplear medidas legales que limiten las acciones.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La primacía del principio de libertad de pensamiento, expresión y acción
- La soberanía del individuo sobre sí mismo/a; circunstancias que pueden mitigar las restricciones sobre esa soberanía
- Las propias acciones egoístas; las acciones egoístas como dañinas al agente que las realiza; el impacto de las acciones egoístas en los demás
- Las acciones egoístas y las virtudes autorreferenciales; el desarrollo de las facultades morales y mentales para la mejora del carácter personal; el valor, la temperancia, la honestidad, la prudencia, la productividad y la justicia como virtudes que disminuyen la posibilidad de hacer daño a los demás
- Se puede alabar a los individuos que manifiesten virtudes autorreferenciales y realicen acciones egoístas en consecuencia; aquellos que no lo hagan se pueden castigar con vergüenza, desprecio, aversión y separación
- Las acciones egoístas frente a las responsabilidades cívicas y sociales; las leyes, las reglas y las costumbres aprobadas; la libertad para realizar actos egoístas promueve la felicidad del individuo, así como la de la sociedad; la restricción de los actos egoístas reduce la felicidad individual y social e impide el progreso y el desarrollo personal y social.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Las acciones egoístas surgen del espíritu de libertad, creatividad y espontaneidad y pueden servir para la mejora y el desarrollo personal
- La medida en que un individuo puede hacerse legítimamente daño (restricciones legales, morales y religiosas)
- El cultivo de las virtudes autorreferenciales como las que promueven el mejor interés del agente, p. ej. la opinión de Platón sobre la justicia en el mejor interés del individuo
- ¿Son las acciones egoístas al mismo tiempo acciones hacia los demás? p. ej. la opinión de J. C. Rees y James F. Stephan
- Actuar por propio interés frente a actuar por el interés de los demás: semejanzas con la noción confucionista de la “persona roñosa” (*xiaoren*) y la “persona virtuosa” (*junzi*) o la idea de Henry Sidgwick de que debemos abandonar la persecución de nuestros intereses personales a favor del bienestar de los demás

- ¿Son las acciones egoístas inmunes a las presiones de las opiniones de la mayoría o la influencia de las costumbres que perduran?
- ¿Es el “principio del daño” un criterio suficiente para limitar el impacto de las acciones sobre uno/a mismo y los demás?
- ¿Existe alguna diferencia entre prevenir el daño no consentido y prevenir el daño entre individuos que lo consienten?
- Aplicaciones contemporáneas del lugar de las acciones, p. ej. la protección medioambiental y el autointerés; el autointerés y los problemas de la inmigración; el autointerés y el hacer negocios.

Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*

13. (a) **Explique la opinión de Nietzsche sobre la relación entre la mala conciencia y el sufrimiento.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de Nietzsche sobre la relación entre la mala conciencia y el sufrimiento.** [15]

Esta pregunta busca una explicación de la relación entre la mala conciencia y el sufrimiento que se basa fundamentalmente en las ideas de Nietzsche en el tratado segundo de *La genealogía de la moral*. Enlaza la noción de conciencia y sus orígenes con las ideas del placer y el dolor (II, p. 67). La idea de la conciencia surge del desarrollo de las ideas de Nietzsche sobre la memoria: la conciencia es una “fruta tardía en el árbol de la memoria” (II, p. 3). Al hacer una promesa tomamos la responsabilidad y, por tanto, si fallamos en el cumplimiento de la promesa esto crea un sentido de mala conciencia. Esta experiencia de mala conciencia elimina la idea del placer de la experiencia humana y, consecuentemente, los humanos, como esclavos, viven en un estado de mala conciencia sin experimentar placer. El estado de mala conciencia es, de hecho, el reconocimiento de la culpa. Los humanos activos nobles (II, p. 11) que son agresivos están más satisfechos consigo mismos y, por tanto, no tienen mala conciencia y pueden experimentar placer pleno. Sin embargo, el sacerdote ascético lo condena ya que experimentar placer a menudo se considera algo malo. Te sientes culpable al disfrutar de algo y, por tanto, la espiral de la mala conciencia continúa, resultando en la pérdida o supresión del placer. Para Nietzsche un modelo de relaciones sociales se establece con la interacción de la gente como una relación entre acreedor y deudor en la que un lado recibe placer y el otro dolor.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Definiciones de mala conciencia y las conexiones entre la deuda y la culpa; las conexiones entre la mala conciencia y la moral del esclavo
- La idea de que el placer se obtiene con el pago de la deuda o una acción de venganza que resulta en el sufrimiento de otros debido a que la deuda no se ha saldado
- La eliminación o reducción del placer debido a que se desanima a los humanos a actuar de manera instintiva; las conexiones entre el placer y la misericordia de los nobles
- La búsqueda de placer no como un acto no egoísta, sino como un estado instintivo de autorrealización
- El papel del sacerdote ascético y la religión en el intento de justificar el sufrimiento y la reducción del placer
- La cuestión de si el estado como el “acreedor supremo” tiene un papel en la disminución del sufrimiento de sus ciudadanos, por tanto, en el aumento de su placer.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La idea de que la naturaleza puede haber hecho una conexión falsa entre la deuda y la culpa; puede que haya una conexión mayor entre la deuda y la venganza, la venganza podría ser una fuente de placer
- Se podrían hacer conexiones con Freud y la idea de autogratificación
- La contribución de Nietzsche a los orígenes de la bondad y la buena voluntad y la obtención de placer
- ¿Es la sociedad moderna con su dependencia en la terapias y enfoque en el sufrimiento mental individual una mala conciencia colectiva? Los intentos por eliminar la culpa y la deuda para aumentar el placer
- La eliminación de la noción de Freud de “super ego” y sus consecuencias psicológicas
- La medida en que Nietzsche reflexiona sobre la naturaleza de la sociedad de su tiempo en cuanto a que gran parte de la sociedad europea pensaba que la consecución del placer era pecado y cualquier deseo por el placer produciría mala conciencia —la culpa, las presiones sociales que crean enfermedades— la mala conciencia (II, p. 12)
- Una consideración de que Nietzsche podría ser un reflejo de Darwin incluso aunque rechace el “reactivismo” (II, p. 12) —la adaptación como el mero acto de reaccionar; los humanos (nobles)

deben ser activos no reactivos— el noble es el “hombre activo” (II, p. 12); la búsqueda del placer es un deseo natural

- Diferencias entre la moral de los esclavos y los amos; el papel de la responsabilidad y el sentido de la responsabilidad en las sociedades liberales progresistas.

14. (a) Explique la opinión de Nietzsche de que la relación de los humanos con la naturaleza es de *hubris* (orgullo excesivo). [10]
- (b) Evalúe la opinión de Nietzsche de que la relación de los humanos con la naturaleza es de *hubris* (orgullo excesivo). [15]

Esta pregunta busca una explicación y evaluación de la afirmación de Nietzsche en el tercer tratado, sección 9, de que los humanos, con una moral esclava tienen superioridad sobre la naturaleza, una autoconfianza y “violentan la naturaleza” (p. 113). Los humanos con ayuda de las máquinas y “con una irreflexiva inventiva en contra de ella [naturaleza]” desean dominarla. El esclavo substituye la naturaleza por otros humanos, ya que los humanos no deben ser dominados. Nietzsche continúa sugiriendo que dicha actitud también se aplica a Dios. Esto puede verse como una confirmación de que los científicos se han convertido en los nuevos líderes de nuestro mundo. El científico y los valores científicos dominan las decisiones y se convierten en los nuevos dioses que controlan los valores de los humanos. Nietzsche parece tomar una posición tecnofóbica y querer una relación más medioambientalista con la naturaleza. Nietzsche considera que el problema de los humanos con la naturaleza está en el conocimiento que la ciencia establece y la creencia cristiana en Dios que pone a los humanos por encima de toda la creación. Nietzsche parece bastante en contra de la idea de que la ciencia y la religión puedan ser la salvación de los humanos. Para él, el científico es el ideal ascético por excelencia ya que ambos llevarán al control de la vida instintiva, la moral de los valores del amo. Ambos, sacerdote y científico, suprimen la armonía con la naturaleza porque quieren el control. El amo tiene una perspectiva mucho más equilibrada del mundo natural.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El ideal ascético y su paralelismo con la ciencia; la naturaleza del sacerdote ascético como científico
- La moral del amo y el esclavo con referencia a los humanos y el mundo natural; las interacciones humanas con la naturaleza tanto positivas como negativas
- La idea de *hubris* de los humanos: podría presentarse como una contradicción en la argumentación nietzscheana el que los humanos se vean como dioses
- La “voluntad de poder” y su capacidad para disminuir a los humanos y la naturaleza
- Los amos son para Nietzsche instintivamente fuertes y pueden verse como en un estado de naturaleza
- La moral del esclavo y “la enfermedad” (p. 119): ser débil, compasivo y humilde y en contraste con los amos con su moral de tener la habilidad de liberarse de la “enfermedad”
- La naturaleza del resentimiento y su relación con el *hubris* humano. ¿Es el reconocimiento del resentimiento en sí mismo *hubris*?

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Lleva a una debilidad o a fuerza el exceso de confianza de los humanos (un deseo de entender y controlar el comportamiento humano podría llevar a una comprensión o falta de comprensión de la interacción de los humanos y la naturaleza)?
- ¿Es *hubris* una enfermedad? ¿puede producir la caída de los humanos?
- La medida en que el resentimiento podría llevar a un deseo de más control (contrario a algunas filosofías orientales que defienden una armonía con la naturaleza y la propia vida)
- La idea de que la ciencia es la nueva religión y, por tanto, ofrece la solución a todo (lo que Nietzsche ve como un truco para engañar a los humanos)
- La relación de los grupos de presión medioambientalistas y la idea de Nietzsche de *hubris* de los humanos
- La cuestión de si Nietzsche está equivocado y el científico actúa para proteger la naturaleza más que para destruirla
- ¿Tiene el científico una responsabilidad inherente en la protección de la naturaleza (una correspondencia con la postura bíblica y algunas tradiciones orientales en las que los humanos tienen un papel protector de la naturaleza)?
- El escepticismo de Nietzsche de la racionalidad humana y de la libertad que ofrece el sacerdote ascético (III, 9, p. 113); para Nietzsche la moralidad del esclavo restringe la libertad más que la mejora.

Martha C. Nussbaum: *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*

15. (a) **Explique la afirmación de Nussbaum de que las capacidades centrales se apoyan mutuamente de muchas maneras.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Nussbaum de que las capacidades centrales se apoyan mutuamente de muchas maneras.** [15]

La pregunta surge del capítulo 2 e invita a explorar un tema central en el texto de Nussbaum: la lista de las capacidades. El alumnado podría considerar las razones por las que las capacidades se apoyan mutuamente, pero también podría explorar las razones por las que Nussbaum mantiene que dos capacidades tienen un papel distintivo, que define como “arquitectónico”: la afiliación y la razón práctica. La razón práctica es central porque su presencia soporta todas las otras opciones y libertades, y está conectada con la posibilidad de elegir. De manera parecida, la afiliación es central porque está presente cuando otras capacidades respetan la dignidad humana. El alumnado podría señalar la idea de Nussbaum sobre la importancia de las relaciones humanas que hace que la afiliación sea central: las opciones de empleo siempre deben considerar las relaciones de trabajo. Por último, el alumnado podría subrayar el concepto de comunidad desde el punto de vista de Nussbaum. Las respuestas podrían hacer referencia a otras opiniones, p. ej. el concepto de dignidad humana en Kant, el concepto de libertad en Mill, y el papel de la relación y cuidado humano, p. ej. Heidegger.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La lista de las capacidades
- Capacidades centrales y básicas
- Capacidades internas y equipamiento innato
- El papel de la razón práctica
- El papel de la afiliación
- El concepto de dignidad.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si algunas capacidades son más importantes que otras
- Diferentes opiniones sobre la libertad, p. ej. Mill, Constant, Berlin o Bobbio
- La cuestión de si la afiliación como relación humana se podría considerar un valor intrínseco
- Otras opiniones sobre la afiliación, p. ej. la opinión de Aristóteles de la amistad, la opinión de Heidegger del cuidado
- Los riesgos asociados a la razón práctica individual, p. ej. la opinión de Taylor sobre la razón instrumental o la rebelión de las masas de Ortega y Gasset
- El concepto de razón práctica en otras opiniones, p. ej. Kant.

16. (a) **Explique la afirmación de Nussbaum de que ninguna sociedad que aspira a la igualdad puede evitar la restricción de la libertad.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Nussbaum de que ninguna sociedad que aspira a la igualdad puede evitar la restricción de la libertad.** [15]

La pregunta surge del capítulo 4 e invita a explorar dos conceptos centrales en el texto de Nussbaum: la igualdad y la libertad. El alumnado podría explicar las razones por las que Nussbaum mantiene que la igualdad exige una cierta limitación de la libertad y explorar algunos de los ejemplos que ofrece, tales como el acoso sexual o las relaciones sexuales no consentidas. El alumnado podría centrarse en la relación entre la libertad y las capacidades: la libertad tiene que entenderse en términos de libertad de elección y las capacidades proporcionan el marco apropiado para ese significado de igualdad. Además, la lista de las capacidades se puede utilizar como fuente de deliberación política y como guía. También, el alumnado podría explorar la opinión de Nussbaum sobre el hecho de que no todas las libertades son iguales: algunas son centrales, otras son triviales, algunas son buenas y algunas son malas. Las respuestas podrían hacer referencia a la opinión de Rawls de la justicia y a la crítica que hace Sen de ella o subrayar el concepto de equilibrio que lleva a la idea de “consenso solapado”: el enfoque de Nussbaum es una forma de liberalismo político. Por último, el alumnado podría explorar otras opiniones, p. ej. la forma del estado de bienestar de Harsanyi, el utilitarismo, el contractualismo, Locke o Kant.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La idea de Sen de la igualdad
- La relación entre igualdad y libertad
- La relación entre libertad y capacidades
- La opinión de Nussbaum sobre la teoría de la justicia de Rawls
- La opinión de Nussbaum sobre el liberalismo político
- El concepto de “consenso solapado”.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si la igualdad exige una limitación de la libertad
- Otras opiniones sobre la igualdad, p. ej. Platón, Aristóteles, Rousseau o Bobbio
- Otras opiniones sobre la libertad, p. ej. Locke, Mill, Constant, Berlin o Bobbio
- La cuestión de si algunas capacidades son más importantes que otras
- La crítica de Sen a la teoría de la justicia de Rawls
- La forma del estado de bienestar de Harsanyi
- Otras opiniones sobre la justicia social, p. ej. Locke o Rousseau
- El concepto de dignidad humana, p. ej. Kant.

José Ortega y Gasset: *La rebelión de las masas*

17. (a) **Explique la afirmación de Ortega y Gasset de que Europa sufre la mayor crisis que puede afligir a los pueblos, las naciones y la civilización.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Ortega y Gasset de que Europa sufre la mayor crisis que puede afligir a los pueblos, las naciones y la civilización.** [15]

La pregunta se refiere a la preocupación central de Ortega y Gasset en esta obra: *La rebelión de las masas*. Comienza con el hecho de que la vida pública de Europa estaba determinada por el advenimiento de las masas al pleno poderío social.

Dado que las masas “no deben ni pueden dirigir su propia existencia, y menos regentar la sociedad, quiere decirse que Europa sufre ahora la más grave crisis que a pueblos, naciones, culturas, cabe padecer” (p. 11). Por un lado, este “hecho formidable” (p. 11) se puede entender en un sentido exclusiva o fundamentalmente político, pero, por otro lado, tiene un significado más amplio y profundo que incluye la dimensión política, pero que va más allá. En consecuencia, Ortega y Gasset argumenta que “La vida pública no es sólo política, sino, a la par y aun antes, intelectual, moral, económica, religiosa; comprende los usos todos colectivos e incluye el modo de vestir y el modo de gozar” (p. 11). Esto ha provocado dos líneas de interpretación o lectura que o bien enfatizan el carácter político o sociológico de los conceptos “rebelión”, “masas” y “poder social” o explora sus implicaciones filosóficas. Las respuestas pueden combinarlos todos, incluyendo una referencia a los acontecimientos históricos.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El advenimiento de las masas al poderío social
- Las masas y la formación de la vida pública
- La gran variedad de la vida pública: desde la dimensión política a la moda
- El concepto de hombre-masa: “El hombre-masa es el hombre cuya vida carece de proyectos y va a la deriva” (p. 49)
- La vida humana se encuentra en unas circunstancias o en el mundo que nos rodea
- Los acontecimientos históricos relacionados con la rebelión de las masas, por ejemplo, el fascismo o la revolución bolchevique.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿En qué medida presenta Ortega y Gasset una visión pesimista del ascenso de las masas por encima de todo?
- Las relaciones entre el papel de las masas en la esfera pública y las formas de gobierno
- ¿Son en realidad las masas totalmente incapaces de dirigir su propia existencia personal o el gobierno de la sociedad en general, según defiende Ortega y Gasset?
- Puntos de vista políticos, sociológicos y filosóficos sobre los conceptos de “rebelión”, “masas” y “poderío social”
- La medida en que el hombre-masa, a pesar de estar lleno de posibilidades y poder, no construye nada
- Lo opuesto a la rebelión de las masas: la deserción de las minorías gobernantes
- La idea de la rebelión de las masas con relación a los conceptos centrales en la filosofía de Ortega y Gasset, por ejemplo “Yo soy yo y mi circunstancia” o “la razón histórica”
- Enfoques filosóficos y de otro tipo a la sociedad de masas del siglo XX, por ejemplo, la Escuela de Frankfurt, el existencialismo o M. Weber.

18. (a) **Explique la idea de Ortega y Gasset de la “barbarie del especialismo”.** [10]
- (b) **Evalúe la idea de Ortega y Gasset de la “barbarie del especialismo”.** [15]

El barbarismo del especialismo es inseparable de la idea de la rebelión de las masas. El análisis de Ortega y Gasset se basa en su tesis de que la civilización del siglo XIX produjo automáticamente al hombre-masa. Esta civilización “puede resumirse en dos grandes dimensiones: democracia liberal y técnica” (p. 107). Centrándose en lo último, apunta que “El desarrollo técnico nace de la unión entre el capitalismo y la ciencia experimental” (p. 107). Para Ortega y Gasset el prototipo de hombre-masa se encontraba en los miembros de las profesiones liberales que proyectaban la competencia de su especialidad en otros campos en los que no tenían conocimiento. En este contexto, resulta que “Hoy el hombre de ciencia actual es el prototipo de hombre-masa. Y no por casualidad, ni por defecto unipersonal de cada hombre de ciencia, sino porque la ciencia misma - raíz de la civilización- lo convierte automáticamente en hombre-masa; es decir, hace de él un primitivo, un bárbaro moderno” (p. 108). No son los hechos históricos como tales, sino la interpretación y evaluación que Ortega y Gasset hace de ellos lo que se ha cuestionado y contradicho, por ejemplo, argumentando que, a pesar de su especialización, el trabajo científico está guiado por un ideal más completo de la función del conocimiento en la cultura.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El hombre-masa no se refiere a la clase social, sino a un tipo de hombre que se puede encontrar en todas las clases sociales
- El hombre-masa como el dominante, el poder gobernante, que impone las formas de su propia mente
- El desarrollo de la ciencia experimental, que empezó hacia finales del siglo XVI (Galileo) y se constituye al final del siglo XVII (Newton)
- Los miembros de las profesiones liberales como una nueva aristocracia y el prototipo de hombre-masa
- En cada generación, el científico tiene que reducir el alcance de su trabajo, perdiendo gradualmente el contacto con otras ramas de la ciencia.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Las conexiones entre los hechos históricos (por ejemplo, el desarrollo de la ciencia experimental) y su interpretación y evaluación
- Casos de la historia de las ciencias físicas y biológicas que ilustren el proceso de aumento de la especialización en el trabajo de los investigadores/as
- Las múltiples funciones de la ciencia y su impacto en el conocimiento, la sociedad y la cultura
- La medida en que los científicos pueden considerarse el prototipo del hombre-masa
- La visión dicotómica de Ortega y Gasset de la minoría selecta frente a las masas y su relación con las ideas de Nietzsche
- El antiprogresismo de Ortega y Gasset, para él, el progresismo es una ideología que actúa como refugio de las masas
- La medida en que el trabajo científico requiere necesariamente una especialización
- La asociación del desarrollo de la ciencia moderna con el poder y el control sobre la naturaleza.

Platón: *La República*, libros IV–IX

19. (a) **Explique la teoría platónica del conocimiento como un ascenso desde la mera opinión al conocimiento de las Formas.** [10]
- (b) **Evalúe la teoría platónica del conocimiento como un ascenso desde la mera opinión al conocimiento de las Formas.** [15]

La alegoría de la caverna (514a-517a) puede bien verse como reforzadora del pasaje de la línea divisoria (509d-511e) en su descripción de un ascenso epistémico desde la mera opinión sobre las cosas sensibles hasta el conocimiento de realidades inteligibles: las Formas. Demuestra cómo la existencia humana corriente se parece al destino de los prisioneros encadenados en una caverna oscura, mientras que el filósofo es alguien que ha escapado de la caverna a la superficie iluminada. En esta alegoría, el desarrollo del conocimiento se convierte en el proceso de ser liberado y llevado, en primer lugar, a ver el fuego, luego la boca de la caverna y por último el mundo exterior con la luz del sol. El ascenso epistémico se traslada hacia los objetos de conocimiento apropiados, las Formas, para intentar finalmente ver la fuente de toda la luz, el Sol (515c-516b). Entender este proceso implica una variedad de puntos de interpretación y argumentos que pueden surgir en la discusión, p. ej. la posibilidad del conocimiento del mundo sensible y cómo las formas se aplican a él. Todo esto aumenta cuando surgen líneas más generales de interpretación, p. ej. que la epistemología de *La República* está subordinada a sus preocupaciones éticas. El alumnado podría también centrarse en las dimensiones éticas y metafísicas de la teoría del conocimiento.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La línea divisoria (509d-511e); la alegoría de la caverna (514a-517a)
- El supuesto de la alegoría de que para todo tipo de conocimiento hay algo separado que se conoce
- La teoría de las Formas como un intento de proporcionar a los humanos explicaciones definitivas que apelen a las esencias
- Las Formas muestran el conocimiento filosófico apropiado que implica la habilidad para hacer una descripción
- El Sol, como la fuente de toda energía, que hace posible la existencia de todos los seres vivos: la Forma del Bien, hace posible el conocimiento de las Formas y las causa (509a-b).

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Las características de las Formas en contraste con las cosas sensibles: el ser únicas (476a; 507b; 596b); inteligibles y no visibles (524c); creadas por un dios (597b)
- Las imágenes de la luz como el centro de la epistemología en *La República*; el objetivo ético y el marco ético de los argumentos en la epistemología platónica
- La dialéctica como movimiento y desarrollo del conocimiento
- El posible papel de la ignorancia en la epistemología (Sócrates)
- La medida en que la concepción del conocimiento platónica está basada en un dualismo entre el mundo de los objetos sensibles y el mundo ideal verdadero de las Formas
- El carácter fundacionista de la epistemología platónica; una discusión de los argumentos escépticos
- El legado de la epistemología platónica en el debate contemporáneo: la cuestión de un conocimiento a priori, el estatus cognitivo de la lógica y las matemáticas; las cuestiones de lo innato, p. ej. en la adquisición del lenguaje
- Las posibles conexiones con la concepción política de Platón, por ejemplo, cómo el ascenso epistémico parece estar reservado al filósofo rey y no a *Hoi Polloi*.

20. (a) **Explique la afirmación platónica de que el filósofo rey basa el poder y la autoridad en el conocimiento de la Forma del Bien.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación platónica de que el filósofo rey basa el poder y la autoridad en el conocimiento de la Forma del Bien.** [15]

La pregunta se enmarca en la pregunta fundamental de *La República*: ¿qué es la justicia? La idea platónica de justicia (justo, justicia, correcto *-dikaion, dikaiosuné*) se aplica tanto al individuo como a la ciudad o al estado. En las descripciones de Sócrates de la ciudad o estado justo y la persona justa (432 y 442), mantiene que “un hombre justo no es diferente de una ciudad justa con respecto a la forma de la justicia, sino que será como ella” (435b). El filósofo rey está en el centro de los argumentos socráticos sobre la justicia, éste combina el poder político y la autoridad con el conocimiento filosófico de la trascendencia, la Forma del Bien inmutable y la ciudad ideal que tiene que gobernar, Calípolis, “la bella” o “noble ciudad”. Por un lado, se ha sugerido que la concepción orgánica del estado representa una visión paternalista o autoritaria. Por otro lado, sin embargo, Platón no concibe el estado de tal manera que se pueda exigir una lealtad irracional a sus ciudadanos. Por el contrario, la lealtad al estado debería estar basada esencialmente en la convicción racional.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- “al principio como requisito universal durante la fundación de nuestra ciudad [...] está la justicia” (433a)
- “todo hombre, según su naturaleza, debe realizar un servicio social en el estado” (433a)
- La justicia es el alma (434d ss.): el alma justa es el alma del que es más probable que realice hechos justos
- El papel del filósofo rey (472c ss.)
- El conocimiento como una dimensión esencial de la autoridad política
- Para la ciudad, como para el individuo, la política no es solo sobre hacer justicia, sino también sobre entenderla, porque si no se entiende esta práctica no durará.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La necesidad del estado: el hombre, de manera individual, no es autosuficiente (369b)
- Los tipos principales de injusticia (445c) y las formas de gobierno: timocracia, oligarquía, democracia y tiranía
- La alegación de Popper de que Platón es el precursor de los estados totalitarios modernos
- A Platón se le calificó de autoritario porque creía que las proposiciones morales se podían conocer con tanta certeza como las de las matemáticas
- La fundación platónica de la autoridad y el poder político y otros argumentos en el desarrollo del pensamiento político para conocer, por ejemplo, las teorías del contrato social
- La medida en que la promoción de la unión, como hace la justicia, solo se puede conseguir basándola en el conocimiento
- La concepción platónica del estado comparada y contrastada con otros puntos de vista históricos o teóricos
- La educación, el programa educativo y la dimensión metafísica de la educación.

Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

21. (a) **Explique la afirmación de Taylor de que el ideal de la autenticidad incorpora algunas opiniones de la sociedad.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Taylor de que el ideal de la autenticidad incorpora algunas opiniones de la sociedad.** [15]

Esta pregunta surge del capítulo 5 e invita a explorar el argumento del ideal de autenticidad según lo define Taylor. Taylor mantiene que “el individualismo como principio o ideal moral debe ofrecer una cierta perspectiva sobre cómo debería vivir un individuo entre los demás” (p. 45). El alumnado podría considerar los dos significados de individualismo que ilustra Taylor en su texto: el individualismo de la anomia y el individualismo como ideal moral. El alumnado podría mencionar algunas teorías filosóficas que, aunque centradas en el individualismo, propongan modelos de sociedad, p. ej. el contractualismo. También se podría explorar la opinión de Taylor sobre el relativismo blando. Además, se podría señalar el papel de las relaciones y los lazos para la realización y autoidentidad: se podrían explorar el carácter dialógico de los humanos, el papel del lenguaje y el concepto de “horizontes de significado”. También se podrían explorar el papel de las relaciones y la participación social en la razón instrumental, teniendo como consecuencia el despotismo blando. Se podría hacer referencia a la opinión de Taylor sobre el colapso de las jerarquías sociales y su conexión con el concepto de honor como una causa del cambio en el sentido de la identidad y la autenticidad en la sociedad moderna. Las respuestas podrían tener en cuenta el papel que tiene el reconocimiento, tanto a nivel individual como social, en la formación de la identidad. Por último, se podría hacer referencia a otras perspectivas sobre la participación social, p. ej. Platón, Hobbes, Rousseau, Rawls o Nozick.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Los dos tipos de individualismo
- Las raíces del individualismo como ideal moral con ideas sobre la sociedad, p. ej. Locke
- El concepto de relativismo blando
- El papel de las relaciones para la realización y la identidad
- El concepto de “horizontes del significado”
- El concepto de “honor”.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Otras opiniones sobre el individualismo con relación a la sociedad, p. ej. Platón, Hobbes, Rousseau o Rawls
- La cuestión de si el lenguaje ayuda a la formación de la identidad de los modales sociales, p. ej. Wittgenstein
- Otras opiniones sobre el papel del diálogo, p. ej. Buber
- El papel del amor en las relaciones, p. ej. Scheler u Ortega y Gasset
- La cuestión de si la tecnología hace monológicas la realización y la formación de la identidad, p. ej. Foucault
- El despotismo blando como conectado a otros conceptos tales como “la tiranía de la mayoría” o “la rebelión de las masas”, p. ej. De Tocqueville, Mill u Ortega y Gasset
- La conexión entre la participación social y política y el individualismo de la anomia, p. ej. Nozick.

22. (a) **Explique la afirmación de Taylor de que necesitamos relacionarnos para realizarnos. [10]**
- (b) **Evalúe la afirmación de Taylor de que necesitamos relacionarnos para realizarnos. [15]**

La pregunta surge del capítulo 4 e invita a explorar uno de los temas centrales del texto de Taylor: “la característica general de la vida humana [...] es su carácter fundamentalmente *dialógico*” (pp. 32-33). El alumnado podría explorar el carácter dialógico con relación al ideal moral de la autenticidad: “El razonamiento en cuestiones morales es siempre razonamiento con alguien” (p. 31). Las respuestas se podrían centrar en el papel que tiene el lenguaje en la forma de la identidad individual y el sentido amplio que Taylor le da: el lenguaje como los distintos modos de expresión. Cualquiera que sea el tipo de lenguaje, los humanos nunca lo adquirimos por sí solo. Se podría considerar la opinión de Taylor sobre el hecho de que la gente tiende a obtener algún control sobre la influencia de otras personas y a establecer un cierto grado de independencia, mientras que la comprensión de lo bueno da lugar a la voluntad de compartir y disfrutarlo con la gente que amamos. Por tanto, la autorrealización en realidad necesita de los demás, quienes pasan a ser internos a nuestra identidad. El alumnado podría hacer referencia a las figuras monológicas, tales como el ermitaño o el artista solitario: en ambos casos el carácter dialógico se presenta, ya que el ermitaño se refiere a Dios y los artistas se enfrentan a sus obras. Se podría señalar el hecho de que el carácter dialógico está relacionado con el significado humano, el cual no puede autodeterminarse: las respuestas podrían explorar el significado de los “seres queridos” y la idea de que “las cosas toman importancia frente a un trasfondo de inteligibilidad” (p. 37) o unos “horizontes”. Por último, se podrían considerar otros puntos de vista éticos, p. ej. el subjetivismo, el situacionismo y el relativismo.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El carácter dialógico frente al monológico de la vida humana
- El papel que tiene el lenguaje en la formación de la identidad
- La relación entre la autorrealización y la formación de la identidad
- Figuras monológicas, p. ej. el ermitaño y el artista solitario
- El concepto de “seres queridos”
- El concepto de “horizontes”.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si el diálogo es una característica humana; otros puntos de vista, p. ej. Buber
- La relación entre el diálogo y la reciprocidad, p. ej. Ortega y Gasset
- La cuestión de si el diálogo y el lenguaje son una característica que se puede extender a los animales no humanos
- El papel de la naturaleza del lenguaje, p. ej. Ayer o Wittgenstein
- El lenguaje y la expresión en diferentes culturas, p. ej. los gestos o la comunicación no verbal
- Otros puntos de vista sobre compartir lo bueno y disfrutarlo con los demás, p. ej. la virtud de la liberalidad de Aristóteles
- La cuestión de si la tecnología promueve la formación del ser y el carácter monológico, p. ej. las redes sociales
- Puntos de vista éticos sobre el subjetivismo, el relativismo y el intuicionismo, p. ej. Sidgwick, Scheler o Fletcher.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

23. (a) Explique las características del sabio (*shen ren*) en el *Tao Te Ching*. [10]

(b) Evalúe las características del sabio (*shen ren*) en el *Tao Te Ching*. [15]

Al sabio se le da la tarea fundamental de vivir una vida ejemplar para animar y guiar a los demás en su relación con el Tao. La persona ideal es el *sheng-ren* (o “santo”) y, como sabio, practica la no acción (*wu wei*) de una manera acorde con el Tao y, por tanto, ejemplifican la acción sin esfuerzo que es realmente lo que la “no-acción” significa. La conexión con la no acción (*wu wei*) se puede ver en los capítulos 2 y 63. La encarnación tanto del *yin* como del *yang* se puede ver en los capítulos 28 y 42, y su parecido con la madera sin tallar (capítulo 19) ayuda a afirmar su simplicidad y falta de artificio. Son suaves y maleables como el agua (capítulo 8) y el sabio representa la humildad como riachuelos que van a dar al mar en el capítulo 66. El sabio entiende y ejemplifica la importancia del “vaciado” y el vacío, y se mencionan las metáforas del cañón, el valle, la ventana, el cuenco y la puerta. Se podría criticar la noción de sabio por su fundamento casi místico, y hay paradojas y preguntas prácticas en el concepto de un sabio tales como su liderazgo en el gobierno.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El papel que se le da al sabio (*sheng ren*) como un ejemplificador de la vida que se vive de acuerdo con el Tao
- El sabio como posible gobernante y el sabio es un modelo humano
- La encarnación del sabio de la no acción (*wu wei*)
- El contraste del sabio con las búsquedas mundanas del deseo, la acción y el materialismo
- La metáfora del agua
- El alineamiento con la naturaleza pura y las metáforas que se utilizan para describir las virtudes del sabio.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es el sabio no mundano un ejemplo efectivo para la gente del mundo?
- ¿Es creíble la separación del gobierno político, dado que el concepto de no acción (*wu wei*) es la manera de estar en el mundo de acuerdo con el Tao?
- ¿Cómo puede un individuo específico y no mundano sin aparentes necesidades sociales ser un ejemplo efectivo para promover la armonía social y la cooperación entre la gente?
- ¿Es realista vivir como un *sheng ren* en el mundo que habitamos?
- ¿Es este un misticismo poco justificado o verificado?
- ¿Es el distanciamiento del sabio una barrera para dirigir a la gente hacia el Tao?

24. (a) Explique lo que dice Lao Tse sobre el arte de gobernar. [10]

(b) Evalúe lo que dice Lao Tse sobre el arte de gobernar. [15]

Gobernar de acuerdo como los principios del Tao es gobernar de acuerdo con los valores de la armonía, la no acción y la humildad. En el capítulo 17, se describe al gobernante como más efectivo cuando la gente no es realmente consciente de él o de su existencia. La gente podrá pensar que ha conseguido la vida en el estado por sí misma y no por causa del gobernante. Esto se extiende con una metáfora en la frase “gobernar un gran estado es como cocinar un pescado pequeño”, donde demasiados meneos destrozan el plato. Un gran estado es más bien como un riachuelo poco profundo y cuesta abajo, reflejando así esta imagen de ajustarse de manera pasiva a la naturaleza y minimizar las intervenciones. En el capítulo 61, se hace una comparación con lo femenino “que supera a lo masculino por el poder de su posición. Su tranquilidad hace surgir su humildad” el énfasis es en la simplicidad y no la multiplicación de los actos o posesiones que alientan el desorden. En el capítulo 57, la noción de intervención innecesaria se llama “maquinación” y cuanto más legislación haya, más criminales habrá. Por tanto, se fomenta lo vacío en el gobierno (capítulo 22) y la moderación (capítulo 59). ¿Es esta una expectativa razonable del gobierno que puede fomentarse por medio de una mirada filosófica frente a una práctica? Los críticos podrían contraargumentar con preguntas sobre la relación entre el pequeño estado que está “bajo” el gran estado.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La aplicación de la no acción (*wu wei*) al arte del gobierno
- El gobierno de la no acción (*wu wei*) ayuda a que desaparezcan las oposiciones
- El papel del sabio para asegurar la aplicación de una mirada filosófica inspirada por el Tao (en lugar de regulaciones, reglas y guías)
- La imagen femenina de gobernar el estado
- La aplicación del gobernante del pasado al presente y al futuro
- El avance de una concepción minimalista del gobierno.

Parte B: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La descripción del gobierno carece de reglas y guías y es más bien una mirada filosófica, ¿es esto práctico o capaz de utilizarse de manera efectiva?
 - En el capítulo 3, el sabio llena los estómagos, pero vacía las mentes de la gente, ¿es esta una visión aceptable del arte del gobierno?
 - Véanse versiones modernas de la intervención gubernamental minimalista: una batalla entre concepciones individualistas y comunitarias de los valores políticos
 - ¿Puede la no acción (*wu wei*) garantizar la justicia y equidad? ¿Son estas deseables?
 - ¿Es la concepción del arte del gobierno no realista e inaplicable al mundo real?
 - Mill, Platón, Maquiavelo y distintas perspectivas sobre el gobierno.
-